УДК 329

КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ ИДЕИ АКАДЕМИЧЕСКОГО ИННОВАЦИОННОГО УНИВЕРСИТЕТА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Л.И. Ямпольская

Томский политехнический университет
E-mail: liy@tomsk.fio.ru

Рассмотрены предпосылки и концептуальные основания процесса становления академического инновационного университета, вызванные нарастающим уровнем сциентизации промышленного производства, индустриализацией науки, глобализацией технологии и экономики. Эти процессы являются тем основанием, на котором возможна эволюция академического инновационного университета как феномена. Актуализация проблемы качественной специфики университетского образования в XXI веке свидетельствует о динамическом процессе переосмысления как форм, так и самой сущности образования.

Тема перспектив развития современного университетского образования является на рубеже XX–XXI веков одной из самых обсуждаемых в философии. Ее важность и актуальность во многом обусловлена глобальной программой, принятой на конференции ООН в Рио-де-Жанейро в 1992 году; позднее национальные правительства разработали при участии всех слоев общества стратегию устойчивого развития на основе тех рекомендаций, которые были выработаны на этом международном форуме. Цель подобной стратегии – обеспечение надежного экономического развития, при котором осуществляются мероприятия по охране ресурсов и окружающей среды в интересах будущих поколений. В ведущих странах мира развернулась интенсивная работа по составлению таких стратегий. В 1994 г. парламент Великобритании разработал общенациональный план развития с определением целей, критериев и механизмов реализации. Разработаны стратегии устойчивого развития Нидерландов, КНР [1]. В США в документах президентского совета определены 10 целей, позволяющих государству вступить на путь устойчивого развития: здоровая окружающая среда, экономическое процветание, справедливость, охрана среды, рациональное управление ресурсами, устойчивость территориальных общностей, вовлечение граждан в процессы принятия решений, стабилизация численности населения, международная ответственность, система образования [2]. Достижение этих целей позволит гарантировать каждому человеку возможность достижения материального, экологического и социального благополучия. Именно высокий уровень образования позволит России находиться в числе ведущих государств мира.

Не подлежит сомнению тот факт, что в решении этой задачи роль современного университета огромна. Как образовательный феномен, университет на протяжении многовековой истории своего существования наглядно обнаружил следование таким классическим образовательным традициям, как фундаментализация и гуманизация. Однако современная культурная ситуация актуализирует проблему качественной специфики университетского образования в XXI веке, и эта актуализация свидетельствует о том, что идет активный и динамичный процесс переосмысления как форм, так и самой сущности образования [3, 4]. Поиск новых форм образовательной деятельности убеждает в том, что современная культурная ситуация требует нового осмысления многих фундаментальных понятий, связанных с пространством университетского образования. Современное понимание сути университетского образования и тенденций его развития представлено в позиции множественных точек зрения; в дискурсе этих, подчас альтернативных, позиций обретает четкий контур идея академического инновационного университета. Этот термин лишь входит в лексикон исследователей. Подобная ситуация сложилась в 70-е годы XX века, когда аналитики заговорили о феномене технического университета. Именно технический университет в 70-е годы XX века появился как ответ на необходимость приспособления к кардинальным технологическим преобразованиям, хотя и развивал классические традиции высших технических школ: ориентацию технического образования на мощную научную базу, сочетание практической подготовки специалистов с фундаментальной теоретической подготовкой, ориентацию высшего технического образования на классические университетские образцы. По сути своей технические университеты являют собой то, что может быть названо научно-учебными комплексами; аналитики полагали – "смещение акцента в деятельности традиционных вузов от учебного к научному и есть то доминирующее основание, которое позволяет осуществить кардинальные преобразования образовательной подготовки специалистов" [5]. Становление же технологических университетов в последней трети ушедшего столетия шло в разных направлениях: осуществлялся рост объема подготовки специалистов по инженерным специальностям в университетах классического типа, осуществлялся переход технологических институтов и колледжей в технические университеты, наконец, шло объединение престижных технологических вузов с классическими университетами и научно-исследовательскими центрами широкого профиля. Можно утверждать также, что технический университет в 70-е годы XX столетия явился образовательным средством, обнаружившим свою способность преодолеть разрыв технического и гуманитарного знания, порожденный кризисом техногенной цивилизации.

Об академическом инновационном университете, идея которого динамично формируется в первом десятилетии XXI века, мы предпочитаем говорить в терминах надежды, ожидая реализации идеи академического инновационного университета в будущем. Однако уже сегодня в достаточной мере аналитиками осознаны обстоятельства, приведшие к этой идее; среди этих обстоятельств – "обеспокоенность потерей прежней стабильности университетов, сокращение государственного финансирования, формирование интенсивно изменяющегося рынка интеллектуального труда, а также постоянно формирующееся требование динамичного совершенствования образовательных программ и технологий" [6]. Немаловажно и другое: сегодня очевиден дисбаланс между характером спроса на то, что должен "производить" университет, и то, что он способен предложить. Эта диспропорция спроса и предложения формирует идею необходимости трансформационных процессов, которые во многом изменят в XXI веке статус и назначение университета. Размышляя о причинах формирования концептуальной модели академического инновационного университета, аналитики в числе предпосылок возникшей концепции называют "нарастающий уровень сциентизации промышленного производства, индустриализацию науки, глобализацию технологии и экономики" [7]. Именно эти процессы явятся тем основанием, на котором возможна эволюция академического инновационного университета как феномена. Аналитики в числе сущностных характеристик этого феномена называют такую: это будет система предпринимательского типа, сохраняющая в своей основе то, что характеризовало классический университет. Социум входит в период индустриализации науки и знания; знание, по мнению директора FAST EEC Р. Ретреллы, не является больше только истиной, но стало предметом понимания; оно превращается в предмет применения (генетической и атомной инженерии, инженерии интеллекта); человечество вступает в эпоху, в которой наука и университет обретают реальную ценность, обусловленную тем, что производят "экономически обоснованное богатство" [8]. XXI век ознаменован процессом становления информационного общества; в пространстве этого общества происходит интенсивное становление так называемой информационной экономики. В отраслях экономики начинает преобладать производство и распространение знания. Интенсивное развитие информационной экономики формирует ее мощный потенциал, в том числе - широкие возможности ее контроля за сферой бизнеса и государства. Возникают новые сферы информационной индустрии (телекоммуникационная, компьютерная, электронная, аудио-визуальная); идет процесс технологической конвергенции, равно как и процесс конвергенций корпоративных; наглядно проявляет себя и тенденция глобализации информационных, информационно-технологических ресурсов, тенденция возникновения мировых лидеров информационной индустрии. Меняется конкурентоспособность стран и тех социальных институтов, которые способны обеспечить лидерство этих стран.

В числе этих социальных институтов трудно переоценить статус и значение института университетского образования. Безусловно, российская система университетского образования переживает не лучшие времена. Для сравнения: департамент образования США выделяет в год на образовательные технологии 900 млн долларов США, в России инициаторами подобных программ выступают пока крупный капитал и общественные организации [5]. Так в 1998 г. Федерация Интернет Образования инициировала крупный проект "Поколение.Ru". Сегодня именно интеллект, знание являются доминирующим стратегическим ресурсом общества; если сырьевое производство укладывается в 1 триллион долларов США, то общий валовой продукт интеллектуального производства – в 11 триллионов долларов США. И этот продукт – дорогой товар, именно знание сегодня выступает в качестве источника стоимости. Последнее обстоятельство также может быть интерпретировано как существенная и необходимая предпосылка формирования такой предпринимательской структуры, как академический инновационный университет.

Инновационные процессы, внедряющиеся в пространство университетского образования, отражены в положениях Генерального соглашения по торговле услугами, созданного в условиях глобализации. Был осознан тот факт, что в условиях глобализации образовательной среды необходимо создать "единую валюту высшего образования", поддержать стандарты качества на глобальном уровне [9]. Дополненное формированием институтов провайдерской деятельности, направленной на предложение программ с использованием информационных технологий и методов дистанционного обучения, это явится основанием для создания открытых рынков университетского образования [10]. Если понимать открытое образование как образование, готовое к трансформации своих доминирующих структур, то создание открытых рынков университетского образования явится реализацией идеи открытого образования, проявлением тенденции "экономизации" образования, а "технологический трансфер" в этих условиях может быть охарактеризован как реальность. Что понимается под этим? В феномене "технологического трансфера" заключена важнейшая тенденция развития университетского образования XXI века – ориентация на кооперацию в областях фундаментальных и прикладных исследований, на кооперацию промышленности, университетов и академических исследовательских центров. Проявлением этой тенденции, по мнению Р. Ретреллы и А. Руберти, является то, что корпорации создают "корпорационные университеты", "промышленные лаборатории", в которых на фундаментальные исследования уходит 40 % общих затрат; "продуктом" этих лабораторий являются Нобелевские лауреаты и инженеры высокого ранга и качества. И так же как университеты

Болоньи разрушили монополию церкви и "увели" науку из монастырей, промышленные корпорации XXI века "уводят" науку из университетов, "растворяя" университет. Thomson, Fiat, Shell, Siemens контролируют деятельность нескольких десятков университетов, более половины межфирменных соглашений названных корпораций связаны с фундаментальной наукой. А поскольку инвестиционные вложения должны амортизироваться до начала нового цикла обновления, университеты идут на контакт с промышленностью, желая компенсировать инвестиции. К примеру, в Германии 5 % годового бюджета технических университетов финансируется промышленными корпорациями.

Переход к "знаниевой индустрии", "знаниеоснованным" типам производственной и технологической активности осуществляется при поддержке возникшей в 90-е годы XX века на Западе дисциплины, получившей название Knowledge Management; последнее явилось реакцией на потребность в формировании предпосылок, которые были бы способны создать систему конкурентных преимуществ, организовать познавательную деятельность как управляемый процесс бизнеса, поскольку, по выражению Арие де Геуса, ведающего в компании Shell сценарным планированием, "способность познавать быстрее своих конкурентов, по-видимому, есть единственное устойчивое конкурентное преимущество", оно дает возможность узнать о формирующихся на рынке реалиях быстрее, чем это сделают конкуренты; знание – это та сфера компетентности, которая способна обеспечить благополучие в долгосрочном периоде [11, 12].

Проявлением модернизационных процессов, пронизывающих практику инновационного университетского образования XXI века, явится институт дистанционного образования. Сама модель учебного процесса в системе открытого дистанционного университетского образования (ОДО) синтезирует такие подходы, как андрагогический (Дж. Дьюи, К. Роджерс и др.); развивающий, ориентированный на развитие способностей обучающихся к четырем базовым видам управленческой деятельности, – мышлению, творчеству, коммуникации, рефлексии (Л. Выготский, Д. Элькони, В. Давыдов и др.) и контекстный, в котором осуществляется ориентация на предметный и социальный контексты профессиональной деятельности специалистов; их опыт и реальные проблемы; на прозрачность границ между учебной и профессиональной деятельностью и возможность последних трансформироваться посредством квазипрофессиональной, реализуемой с помощью кейс-технологий и деловых игр деятельности (А. Вербицкий).

Идея развивающего подхода строится на целостном взгляде учащегося как личности, поэтому ведущим принципом обучения становится ориентация на его потребности, личный опыт и уровень развития, т.е. на такое построение образовательного процесса, где содержательная сторона обучения оказывается в зоне ближайшего развития индивида, знания обретают значимость лишь в той мере, в какой они выступают условием развития учащегося. Доминантой развивающего обучения является субъект-субъектное взаимодействие: обучающий и обучающийся руководствуются собственными мотивами, целями и соответствующими возможностями их реализации. Особенность развивающего подхода состоит в том, что ведущей является учебная деятельность, цель которой – овладение общим способом решения сходных проблем. Основанием развивающего обучения является продуктивная деятельность, что же касается репродуктивной, то она, будучи связанной с отработкой конкретных умений и навыков, выступает по отношению к базовой в роли вспомогательной. Специфичность контекстного подхода в следующем. Деятельность академического типа, задающая оптимальные условия для трансляции и усвоения знаний, важна, но на этом этапе (на проблемной лекции или семинаре-дискуссии) присутствуют предметный и социальный контексты профессиональной деятельности: моделируются действия специалистов, обсуждающих теоретические вопросы и проблемы, поскольку смысл квазипрофессиональной деятельности в том, чтобы воссоздать в учебной аудитории содержание и динамику производства, отношения занятых в нем людей. На этой стадии учебная деятельность трансформируется в деятельность профессиональную, а в самой деятельностной компоненте учебного процесса отражается модель профессиональной деятельности. Синтез андрагогического, личностно-ориентированного и контекстного подходов органично связан с идеей интеграции трех сред, что служит залогом достижения нового качества при обучении взрослых.

Интегративной основой модели ОДО, позволяющей синтезировать перечисленные подходы и выйти на новое качество образования, служит ориентация образовательного процесса на компетентность. Решение проблем учебного и профессионального характера позволяет расширить возможности построения образовательного процесса (с учетом потребностей заказчиков), сориентированных на развитие компетентности уже работающих специалистов.

Ориентация на компетентностный подход обеспечивает новое качество университетского образования, что проявляется в конструктивном характере целеполагания, практической ориентированности образовательных технологий, а также других компонентах образовательной практики. Ведущей целью становятся уровни компетентности специалиста, а истоки и конечная цель образовательного процесса оказываются укорененными в его профессиональной деятельности. Трансформируется и характер получаемого знания: доминирующим в отборе содержания становится критерий "знание – под деятельность", а знания выступают в качестве средств решения конкретных профессиональных задач; последнее не меняет значимости фундаментального знания, – оно ориентировано на проблемы, формирующиеся в деятельности специалиста; доминирующее значение обретают зна-

ния универсального (методологического) плана, позволяющие проектировать будущее.

Наконец, существенным в идее выбора целей и содержания образования, форм, методов, средств и темпов является применение модульного принципа организации образовательного процесса, что предполагает построение программ обучения из образовательных модулей; установление для каждого модуля образовательных кредитов, формирующих образовательный стандарт на освоение программы подготовки и переподготовки обучаемых; предоставление обучающимся возможности определения образовательной "траектории" в открытом образовательном пространстве. При этом целостность обеспечивается полнотой представления таких видов деятельности, как учебная, квази-учебно-профессиональная. В модуле должен быть представлен не только завершенный объем учебного материала, но и завершенный цикл деятельности, связанной с освоением этого материала: использование учебных модулей повышает степень интерактивности и эффективность восприятия, позволяет сформировать индивидуальную траекторию обучения. При этом содержание модульного курса должно быть направлено на развитие профессиональной компетентности и способностей студентов; в процессе перехода от одного модуля к другому способ предъявления учебного материала должен оставаться единообразным; учебный курс, состоящий из ряда модулей, необходимо строить так, чтобы предоставить учащемуся возможность для изучения того или иного модуля при условии, что содержание других ему уже известно, а целостное представление обо всем курсе сохраняется; модуль может дополняться хрестоматией или иными источниками представления дополнительных знаний; реализация и развертывание содержания идей курса должно происходить таким образом, чтобы учебная деятельность максимально приближалась к реальной профессиональной. В ситуации становления академического инновационного университета открытое дистанционное образование позволит заполнить определенную нишу в существующей системе образования и открыть дополнительные возможности для традиционных образовательных структур.

Мы говорили выше о достоинствах академического инновационного университета, одновременно с этим невозможно не обратить внимание на возможные негативные стратегические последствия этого явления: технологический трансфер сопряжен с угрозой утраты универсальной функции университета. Так теоретиками университетского образования Запада отмечена опасность того, что, утратив качества всеобщего блага (качества института для всего общества), университет в его корпоративной форме превратится в инструментарий конкурентной борьбы за глобальное лидерство в сфере высоких технологий; более того, он преобразуется лишь в эффективный инструмент власти, он переживает эйфорию глобальной экспансии, но именно современный потенциал и статус формирующегося корпоративного университета будет "обужен" рамками корпоративного мышления. В интересах человечества, полагают, к примеру, Р. Ретрелла, А. Амарал, исключить и то возможное разобщение двух культур – они называют их высокотехнологичной (естественнонаучной) и слаботехнологичной (гуманитарной), которое явится результатом, следствием и, более того, опасной тенденцией эволюции знаниевой индустрии. Каков же выход из этой противоречивой и опасной в такой же мере и степени ситуации?

Он в следующем. Университет должен откликнуться на неизбежно растущие требования общества к образованию; возможно, роль университета станет более значительна. Однако, университет, создавая внешние структуры, пригодные для бизнеса, поддерживая реализацию академических программ исследовательской ориентации, не должен стать подобием бизнеса, но должен сохранить производство интеллектуальных традиций, чтобы, по выражению А. Амарала, не стать "запасным путем в море практических прикладных вопросов". Явление же технологического трансфера не следует абсолютизировать – это форма перехода от университета гуманитарного типа к университету XXI столетия, а проблемы технологического трансфера – часть значительно большего круга проблем, проблем непрерывного образования; в пространстве этих проблем университет должен сохранить свою доминирующую функцию – определять интеллектуальное русло жизни общества, развивая потенциал европейской культуры.

И в заключение подчеркнём, что процесс социальной эволюции, следующий за современностью, специфичен в том смысле, что доминирующей социальной функцией, определяющей общественное существование, является инновационная (эволюционная) функция, а экзистенциально значимой сферой деятельности – инновационная деятельность. Аналитиками (такова, к примеру, позиция В.К. Петросяна) предложена концепция ноократического (гармонического) общества – это теоретическая модель и эскизный проект социального макроустройства нового поколения с улучшенными эволюционными характеристиками и оптимистическим нормативным прогнозом протекания исторического процесса в XXI веке; в статусе основного фактора исторического процесса (основной экзистенциальной силы общества), рассматривается совокупный эволюционный (или инновационный) разум человеческого сообщества. Общественное образование и институты, включая институт образования, интерпретируются как результат целенаправленной инновационной деятельности; инновационная деятельность интерпретирована как экзистенциальная сила общества. Обществом осознан тот факт, что вложения в эволюционно эффективные стратегические инновационные технологии – экзистенциально рентабельное размещение общечеловеческого капитала.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. UNESCO. World Education Report. – Paris, 2000.
2. UNESCO. Educational Policy Analysis. – Paris, 1997.
3. Долженко О.М. Очерки по философии образования. – М.: Промо-медиа, 1995. – 197 с.
4. Рейман А.Д. Информационное общество и роль телекоммуникаций в его становлении // Вопросы философии. – 2001. – № 3. – С. 27–34.
5. Becker G.S. Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special References to Education. 3rd ed. – Chicago; London, 1993. – P. 58–63.
6. Carnoy M. Globalization and Education Reform // Globalization and Education: Integration and Constetation across Cultures. Lanham, Boulder a.o.: Rowman&Littlefield, 2000. – P. 37–38.
7. Globalization and Education: Integration and Constetation across Cultures / Ed. by N.P. Stomguest, K. Monkman. – Lanham, Boulder a.o.: Rowman&Littlefield, 2000. – P. 105–108.
8. World Bank. World Development Report 1998/1999: Knowledge for Development. N.Y.: Oxford University Press, 1999. – P. 145–153.
9. Stomguest N.P., Monkman K. Definition Globalization and Assesting Its Implication on Knowledge and Education // Globalization and Education: Integration and Constetation across Cultures. Lanham, Boulder a.o.: Rowman&Littlefield, 2000. – P. 23–25.
10. Nubler I. Capturing Non-formal Vocational Education and Training Through Statistics. – N.Y., 1992. – P. 87–89.
11. Громыко Н.В. Интернет и постмодернизм – их значение для современного образования // Вопросы философии. – 2002. – № 2. – С. 57–72.
12. Полат Е.С. Дистанционное обучение. Каким ему быть? // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 18–32.

УДК 37.014.5:316.33